

# 重度・重複障害児の造形活動に関する 研究動向と課題

池田 吏志

(2012年10月2日受理)

A Review of and Agendas regarding Formative Activities for Children with  
Severe-Multiple Disabilities

Satoshi Ikeda

**Abstract:** This study surveyed and organized the literature on formative activities for children with severe-multiple disabilities to clarify research trends and problems. The author reviewed academic papers, practical reports and books that have been published since 1949. Studies on how children and teachers communicate in formative activities classes were focused on. A total of 11 academic papers, 35 practical reports, and 6 books were analyzed. It was found that the topic of relations between children and teachers has not been investigated in academic papers. In practical reports, four concepts have been commonly examined: “significance of the relationship,” “the point of mind of guidance,” “the method of communication,” “create meaning of relationship”.

Key words: children with severe-multiple disabilities, formative activities,  
literature review, communication

キーワード：重度・重複障害児，造形活動，文献レビュー，関わり

## I. はじめに

### 1. 問題の所在

近年、特別支援学校に在籍する幼児児童生徒の障害の重度・重複化が指摘されている<sup>1)</sup>。『平成21年版特別支援学校学習指導要領』では、改訂のポイントとして「幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化等に対応」<sup>2)</sup>することが挙げられ、「障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援を充実する」ことが求められている<sup>3)</sup>。

重度・重複障害児、あるいは重症心身障害児といわれる、いわゆる重い障害の子どもの多くは特別支援学校の重複学級に在籍している。重複学級では、主に自立活動を中心とした教育課程が編成され、個別の実態に応じた教育がなされている<sup>4)</sup>。重複学級の教育課程の中には、造形活動が内容として含まれることも多

い。特に、中学部・高等部では、美術の免許を有する教員が配置され、重度・重複障害児に対して造形活動の授業が行われている。

しかし、重度・重複障害児を対象とした造形活動の指導原理・方法に関する研究は進んでいないのが現状である。多くの学校で造形活動が行われているにもかかわらず、学術的な研究はほとんど行われていない。このことから、今後の研究の指針を示すために、これまで行われてきた実践・研究を整理・分析し、今後検討すべき課題を明らかにする必要がある。

### 2. 研究目的

本研究の目的は以下の3点である。

- 1) これまでに公表された重度・重複障害児の造形活動に関する文献を整理・分析し、研究動向を概観する。
- 2) 前述1)を元に、造形活動における児童生徒と教

員との関わりについて焦点化し、レビューを行う。  
3) 先述1), 2)を元に、重度・重複障害児を対象とした造形活動の指導に関する今後の研究課題を明らかにする。

3点の目的の中で、2)の「造形活動における児童生徒と教員との関わり」に焦点化したレビューを設定する理由として、近年の、障害のある人々を取り巻く社会環境や障害の捉え方の大きな変化が挙げられる。障害の捉え方に関する国際的な動向としては、1980年にWHOが発表した「ICIDH(国際障害分類)」<sup>5)</sup>の改訂版として2001年5月に「ICF(国際生活機能分類)」<sup>6)</sup>が採択されたことが挙げられる<sup>7)</sup>。ICFが画期的であったのは、障害の要因として環境因子を含んだことである。つまり、生活機能は、健康状態や個人因子のみならず、環境因子と相互に影響し合うものとして示されたのである。このことから、ICFは「人間と環境の相互モデル」ともいわれている<sup>8)</sup>。ICFの理念は、「その人を取り巻く環境面も含めて多面的・総合的にその人の生活上の困難さという点に焦点を置くこと」<sup>9)</sup>とされている。

現在、この考え方は広く浸透し、『平成21年版特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』では、ICFの理念が明記され、特に子どもを取り巻く「人的・物的・社会的」環境に一層目を向けることが提言されている<sup>10)</sup>。その上で、「幼児児童生徒の実態に応じて環境を整えつつ、指導内容・方法の創意工夫に努め、幼児児童生徒の自立と社会参加の質の向上に繋がる指導を進めることが大切である」<sup>11)</sup>と記載されている。

このことから、本研究では重度・重複障害児を対象とした造形活動をトピックとした文献の中で、特に児童生徒と教員との関わりがどのように捉えられているのかという観点で、文献レビューを行う。

## II. 文献収集の方法

### 1. 対象

収集する文献は、特別支援学校(養護学校)に在籍する重度・重複障害児の造形活動について研究・報告されたものを対象とする。本研究で対象とする重度・

〈知能レベル〉						
E6	E5	E4	E3	E2	E1	簡単な計算可
D6	D5	D4	D3	D2	D1	簡単な文字・数字の理解可
C6	C5	C4	C3	C2	C1	簡単な色・数の理解可
B6	B5	B4	B3	B2	B1	簡単な言語理解可
A6	A5	A4	A3	A2	A1	言語理解不可
戸外歩行可	室内歩行可	室内移動可	座位保持可	寝返り可	寝返り不可	
〈移動機能レベル〉						

図1 横地分類(口分田, 2009, p.57)

重複障害とは、左下の図1で示す横地分類<sup>12)</sup>のA1, A2, A3, A4に該当する状態を指す。

### 2. 文献収集の方法

以下に、文献収集の方法と範囲を示す。

#### 1) 学術情報データベース CiNii による検索

検索では、「つくる」、「えがく」、「美術」、「図画工作」、「造形」を造形にかかわるキーワードとし、そして、「重度・重複」、「重症心身障害」、「肢体不自由」を重度・重複障害にかかわるキーワードとして、関連文献を抽出している。

#### 2) 雑誌の調査

学術誌

①『大学美術教育学会誌』第1号～第44号(1969～2012)

②『美術科教育学会誌』第1号～第33号(1979～2012)

民間・研究団体が発行する美術教育系雑誌

①『教育美術』Vol.10 NO.1～NO.837(1949～2012.3)

②『美育文化』Vol.1～Vol.62, NO.3(1950～2012.3)

③『子どもと美術』第1号～第67号(1984～2012.3)

#### 3) 書籍の調査

重度・重複障害児教育の造形活動に言及している文献

### 3. 文献収集の範囲

文献収集は、1949年(昭和24年)以降に出版されたものを対象とする。その理由は、1949年に初めて公立の学校(山梨県立盲学校)で視覚障害と聴覚障害の重複障害児を対象にした教育が行われたためである<sup>13)</sup>。障害児教育に関する法の整備においては、1945年に学校教育法が制定され、「精神薄弱児、肢体不自由児、病弱・身体虚弱児」を対象とする「養護学校」が、学校教育制度の一環として明確に位置づけられた<sup>14)</sup>。しかし、実際には学校建設の予算配分もなされず、重複障害児(当時重度・重複障害児の概念は示されていないため、重複障害児と記す。)を受け入れる場所は、一部の施設や病院が中心であり<sup>15)</sup>、当時の多くの子どもは就学免除、猶予という形で在宅での生活を送っていた。よって、文献においても1949年以前に重複障害児を対象とした造形活動の記録が存在する可能性が低いと判断した。

## III. 収集した文献の概要

### 1. 文献の分類

先に示した対象・方法・範囲に基づいて収集された文献は次項に示す表1の通りである。これまでに公表

された文献を発表形式ごとに分類したものが表1であり、年代別に整理したものが、下の図2である。

表1 発表形式ごとに分類した文献の数

学術論文	実践報告	書籍
11 稿(※1)	35 稿	6 冊(※2)

(※1) 本研究で対象とする重度・重複障害児と完全に一致する文献2稿、部分的に一致する文献9稿を合算している。

(※2) 重度・重複障害児の造形活動をトピックとした書籍は無く、ここに挙げた6冊は文中で部分的に言及しているものを取り上げている。

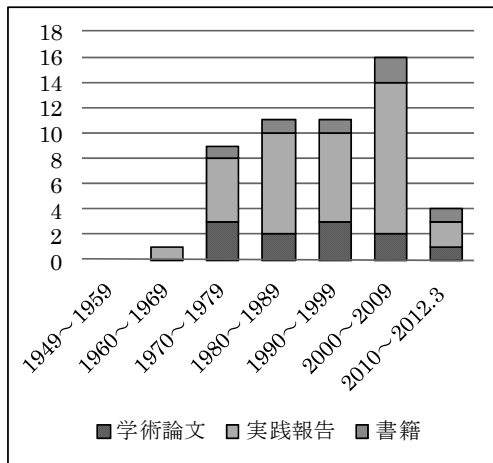


図2 重度・重複障害児の造形活動に関する文献 (年代別)

## 2. 関連文献の歴史的概観

本節では、収集した文献と共に学習指導要領や関連する法律等も参照しながら歴史的概観を示す。

まず、養護学校（当時）の在籍者数に大きな影響を与えたのが、1956年に制定された「公立養護学校整備特別措置法」である。この法律は、養護学校の建設費、及び教職員給与の2分の1を国が負担するというものである。この法律を境に、全国の養護学校数は増加し、在籍者数も増加している<sup>16)</sup>。この状況の中、重複障害児の造形活動が書面で初めて紹介されたのは1960年代初頭である。美術教育系雑誌『教育美術』は1961年10月号に「忘れられた子どもたち」と題した特集を組み、障害児の造形活動を知的障害、肢体不自由、聴覚障害等、障害種別に掲載している。その中の「肢体不自由」の中で、脳性まひ児の造形活動についての記述がある。

その後、1970年代に入ると文献数が増加する。その要因として、1971年の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」<sup>17)</sup>が挙げられる。答申では、「心身の障害

をもつ者に対し、それにふさわしい特殊教育の機会を確保する」<sup>18)</sup>ことが示されている。そして、1973年には「学校教育法中養護学校における就学義務及び養護学校の設定義務に関する施行期日を定める政令」が制定され<sup>19)</sup>、養護学校の義務制が明示されている。また、同年、「重度・重複障害児教育の分野について、実験教育を行うための実験教育施設」<sup>20)</sup>として、国立久里浜養護学校が設置されている。このような動きを受けて、1970年代初頭には、民間教育団体「美術教育を進める会」で障害児分科会が開設され、障害がある子ども達の造形活動について実践的な研究が始められている。また、雑誌『教育美術』では、1972年7月号で「『美術教育の役割』一わが国の特殊教育について」、1973年7月号の「障害児の心と表現」という、障害児にスポットを当てた特集を組んでいる。その後、1975年には文部省、特殊教育の改善に関する調査委員会から『重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について』が報告され<sup>21)</sup>、この報告によって初めて重度・重複障害児の用語と概念が示される。そして、1970年代半ばには、高橋晃によって、学術研究が行われている。また、この時期には、糸賀一雄によって開設された重症心身障害児施設「びわこ学園」で1960年代に行われた重度・重複障害児の造形活動に関する先駆的な実践を紹介した田村一二（1974）の『ちえおくれと歩く男』が刊行されている。

その後、1979年には養護学校が義務制<sup>22)</sup>となり、これまで就学免除・猶予の対象であった重度・重複障害児が肢体不自由養護学校（当時）に在籍することとなる。先述の美術教育を進める会でも、1980年から、研究課題として「発達年齢1歳以前の美術の課題」を模索し始めている<sup>23)</sup>。また、美術教育系雑誌の特集でも、『教育美術』1981年6月号で「『障害児教育の可能性』—美術教育の視点から」という特集が生まれ、同じく美術教育系雑誌『美育文化』でも1983年12月号で「障害児と美術教育」というタイトルで特集が生まれ、重度・重複障害児の造形活動についての実践報告や論考が記載されている。

しかし、1970年代以降、学術研究、実践研究は拡大・増加するわけではなく、1990年代は1980年代と同数、そして、2000年代に入り、実践報告の数が増加したものの、ほぼ横ばいで推移している。ただし、2000年代に入ると、文献の執筆者に変化が生じる。これまでの文献は、教科教育の立場から造形活動について論じたり報告したものがほとんどであったが、2000年代に入ると、特別支援教育の立場から重度・重複障害児の造形活動に言及している文献が表れる。飯野ら（2005）の『障害の重い子どもの授業づくり』や三木ら（2009）

の『重症児の授業づくり』の中で、部分的にはあるが、重度・重複障害児を対象とした造形活動についての記述がある。また、特別支援教育関係の雑誌『みんなのねがい』でも「障害のある人の造形表現」というテーマで特集が組まれ、その中には重度・重複障害児の造形活動がトピックとして取り上げられている。このことは、これまでに無かった新しい動向といえる。

以上、調査した文献の歴史的概観を示した。文献を調査して特徴的であったことは、学術論文と書籍の文献数が少なく、研究成果が蓄積されているとはいえないということである。特に、重度・重複障害児の造形活動に関する書籍は極めて少なく、先述の田村（1974, 1980）の他には、美術教育を進める会（1991）の『障害児の美術教育』や、新見（2010）の『子どもの発達と描く活動』が挙げられる程度である。しかも、これらの書籍は重度・重複障害児の造形活動だけをトピックとした訳ではなく、各種障害種別の中の一つとして、重度・重複障害児を取り上げ、部分的に紹介しているものである。以上のことから、今後、重度・重複障害児の造形活動の指導に関する学術研究を進めていく必要があると考える。

## IV. 文献の分析

### 1. 学術研究

前項の表1で示した通り、学術誌に掲載された重度・重複障害児の造形活動に関する論文11稿の中で、本研究が対象とする重度・重複障害児の実態と完全に一致する学術論文は、木代（1993）と池田（2012）の2稿のみである。その他の9稿は、本研究の対象と部分的に一致する。部分的とは、以下の3つの内容を含んでいる。（〔 〕内には執筆者と文献の発表年、そして文献の合計数を示している。）

①研究対象者が、身体障害と知的障害を併せ持つ点では共通しているが、知的障害の度合いが軽度である。[高橋（1974, 1975, 1979, 1980, 1981）、竹田（1997）、前芝（2005）、計7稿]

②研究対象者の実態は一致しているが、実施場所が学校ではなく、重症心身障害児施設である。[金山（2000）、計1稿]

③特別支援学校で造形活動を担当している教員へのアンケート調査で、調査対象が、重度・重複障害児の造形活動を担当している教員のみならず、知的障害を主とする学校の教員も含んでいる。[岸田ら（2010）、計1稿]

本節では、これらの文献も含めてレビューを行う。まず、重度・重複障害児の造形活動において特徴的

なことは、身体面に関わる内容をトピックとした文献が多いということである。木代（1993）や池田（2012）では、造形活動において身体感覚機能に直接働きかける活動を重視している。木代（1993）は人や物に「ふれる」ことを活動の中心に据え、さらに、「ふれる」ことが含む意味内容を、触覚のみならず、視覚、聴覚、嗅覚、味覚等の感覚も含む概念として捉えて実践を行っている。また、池田（2012）は、「感触遊び」を取り入れた題材の理論的視点を明確化することを研究目的とし、トイレトペーパー粘土や泡を素材とした題材を開発している。木代（1993）では、「ふれる」ことが、手指の「調整力」・「操作力」の育成、「外界の変化」を感じ取って「反応を示す」力の育成、「物を媒介として人と楽しく遊べる関係を作る」力の育成に繋がることを成果として示している。そして、池田（2012）では、「感触遊び」を取り入れた題材開発の理論的視点として、児童生徒が「無理なく扱える柔らかさと形状を持った材料を使用すること」、「一人ひとりの障害特性やニーズに応じて活動の多様性が図れるように、形状、量、性質を柔軟に調整できる素材を使用すること」そして、「彼らの興味関心の伸長と人間的な活動を深めることに役立つ美的要素を感触遊びの中に含めること」の3点を示している。同様に、造形活動における感触を重視したのとして、金山（2000）でも、粘土を用いた陶芸の活動が行われている。金山は、研究成果として、重度・重複障害児を対象とした造形活動においては、生活用品等を制作するといった「既成の活動内容」とは異なり「粘土に触れる（摘む、投げる、転がす、食べる）などの原体験の保障」が大切であると指摘している。

また、身体面に関わる内容をトピックとした文献には、重度・重複障害児の動作性に着目した研究も行われている。高橋（1980, 1981）では、図画工作科、美術科の学習内容となる描画の「Readiness」として「動作」の習得と改善が重要であるとし、それを『昭和54年版盲学校、聾学校、及び養護学校学習指導要領』で示された「養護・訓練」<sup>24)</sup>で培うべき技能として位置づけ、「教科」と「養護・訓練」の連関について検証・考察を行っている。方法として、2名の児童生徒を抽出し、各児童生徒の作品の変化を1年間のスパンで縦断的に分析し、「養護・訓練」での動作性の向上と描画の変化との関係を検証している。研究成果として、「動作」の能力が向上することで描画能力も質的な発達を遂げること、そして、描画から発達段階が把握できることを明らかにしている。ただし、高橋の一連の研究の対象はWISK知能検査の全IQが68以上の児童生徒であり、言語理解や応答が可能な児童生徒である。

重度・重複障害児の造形活動に関する研究動向と課題

また、その他にも、身体的機能面の支援をトピックとした文献もある。竹田（1997）は、知的障害を伴う肢体不自由児に適した描画用具を検証するため、15名の小学部の児童を対象に、鉛筆、クレパス、マーカー、毛筆の4種類を用いた実践を行っている。検証の結果、肢体不自由児が使用する描画用具に適しているのは毛筆であると結論付けている。また、前芝（2005）でも、造形活動時の環境設定や使用用具の工夫、また、言語障害や視覚障害に対する配慮等、様々な身体的機能に関わる支援の手立てを一覧表で示しており、多くの示唆を得ることができる。

先行研究の中で唯一、教員側の意識について触れているのが、岸田ら（2010）である。岸田らは、三重県内の特別支援学校の美術担当教員に対してアンケート調査を実施し、13校、65名から回答を得ている。このアンケートでは「図工・美術教育に関わって重視していること」が問われ、15項目に対して5件法で回答が求められている。アンケートの結果、教員が授業づくりで重要視している項目として、「発達段階に見合った取り組み」を行う事、そして、「材料の体験を増やすこと」が上位に位置している。

以上のように、11稿の学術論文を概観すると、岸田ら（2010）を除き、重度・重複障害児の造形活動においては、身体面に関わる内容が主要なトピックとなっ

ている。しかし、論中には、支援を行う教員の関わりの在り方を重要視する記述も多く見られる。例えば、木代（1993）は、指導において「他の人との間にどのような触れ合いが見られたか」ということが重要であると述べ、池田（2012）でも、児童生徒と共同で作品を制作する教員の役割の重要性に言及している。そして、高橋（1979）でも、児童生徒と教員との関わりが「精神安定、ひいてはCP（cerebral palsy：脳性まひ）児の人間形成に大きな貢献をする」ことが指摘されている。

このように、造形活動において、児童生徒と教員との関わりの在り方は重視されるべきものとして位置づけられている。しかし、これまでの重度・重複障害児の造形活動に関する学術研究では、児童生徒と教員との関わりをトピックとした研究はいまだ行われていないのが現状である。

2. 実践報告

次に、実践報告について述べる。重度・重複障害児の造形活動に関する文献の多くは実践報告である。記述内容は、執筆者が勤務する学校や施設で実施した題材の紹介、執筆者の思い、児童生徒とのやりとり等の報告が中心となっている。学術論文ではないため、実践の効果について検証したものや、何らかの原理を見出そうとするもの、また、仮説生成、仮説検証的な実

表2 実践報告の分析結果

番号	執筆者（発表年）	実践題材	1	2	3	4	5	6	7
			児童生徒の実態	題材の工夫	児童生徒の学びと評価	児童生徒と教員との関わり	指導上の問題点	作品の位置づけ	教員同士の関わり
1	福島（1961）	描画	○		○		○	○	
2	江渡（1971）	描画	○	○	○	○	○	○	○
3	井上（1974）	描画	○	○	○	○	○	○	
4	江渡（1974）	描画	○	○			○	○	
5	高橋（1974）	ぬたくり、粘土等	○	○	○	○	○		
6	高橋（1976）	描画	○	○	○	○	○		○
7	鳥居（1980）	新聞紙であそぶ	○	○	○	○	○		
8	山中（1980）	自助具の紹介	○	○					○
9	松浦（1980）	石膏を使った造形	○	○					
10	糸日谷（1980）	小麦粉のおもち	○	○		○			○
11	鳥居（1981）	新聞紙であそぶ	○	○	○		○		
12	玉野（1983）	造形リトミック	○	○					
13	上原（1988）	素材遊び	○	○	○	○			
14	澤井（1988）	花咲き山（素材遊び等）	○	○	○	○	○	○	
15	齋藤（1994）	トランスクリプション	○	○	○	○	○	○	
16	尾上（1996）	粘土を使った皿作り	○	○	○	○	○	○	
17	杉山（1996）	スチレン版画	○	○	○	○	○	○	
18	金山（1996）	描画	○	○	○	○	○	○	
19	大竹（1997）	トイレットペーパー等	○	○	○	○	○	○	
20	福田（1998）	引っ張る、倒す、流す	○	○	○	○	○	○	○
21	斉藤（1999）	スライム等	○	○	○	○	○	○	
22	近藤（2003）	ローラーを使った描画	○	○	○	○	○	○	
23	齋藤（2003a）	ペーパードライポイント	○	○	○	○	○	○	○
24	齋藤（2003b）	ランブシェイド等	○	○	○	○	○	○	○
25	蒔苗（2004）	色のボクシング等	○	○	○	○	○	○	○
26	齋藤（2004）	糸版画	○	○	○	○	○	○	○
27	茂木（2004）	ワークショップ	○	○	○	○	○	○	○
28	池田（2006）	風船爆発ペインティング等	○	○	○	○	○	○	○
29	斉藤（2008）	カラーフロッタージュ	○	○	○	○	○	○	○
30	吉川（2009）	シャボン玉で描く	○	○	○	○	○	○	○
31	斉藤（2009）	モノプリント等	○	○	○	○	○	○	○
32	蒔苗（2009）	小麦粉絵の具	○	○	○	○	○	○	○
33	三木ら（2009）	ぬたくり	○	○	○	○	○	○	○
34	木澤（2010）	生け花	○	○	○	○	○	○	○
35	谷津（2010）	ローラー版画等	○	○	○	○	○	○	○
		記載率	100%	97%	94%	82%	71%	45%	28%

践や、実践の比較を行ったものではない。しかし、各文献の中には重度・重複障害児の造形活動を構成する諸要素についての重要な記述を見出すことができる。

### (1) 実践報告の分析方法

本研究では、以下に示す3つの手順で実践報告の分析を行い、重度・重複障害児の造形活動を構成する諸要素を整理する。

- 1) 文献に記載されている重度・重複障害児の造形活動を構成する諸要素を抽出する。
- 2) 先述1)によって明らかになった諸要素を、同一の意味内容ごとに分類する。
- 3) 先述2)を上位概念でまとめ、カテゴリ化する。

本研究では、あくまでも今後検証すべき課題を明らかにすることを目的としている。そのため、文中で数行(2～3行)の記述であっても、重要な要素を含む内容が認められる場合には、少数であってもカテゴリ化の対象とする。

### (2) 分析結果

収集した35稿の実践報告の分析結果は、前項の表2の通りである。分析の結果、実践報告の内容を7つのカテゴリに分類することができた。分類されたカテゴリと下位項目は右の一覧の通りである。

実践報告に記載された内容には、学術研究がこれまで焦点化していない内容が多く含まれている。この中で本研究が焦点化するのは、研究目的でも示した通り、児童生徒と教員との関わりについての記述である。具体的には、右の一覧の四角で囲われた、カテゴリ4の<児童生徒と教員との関わり>を対象とする。以下、示された下位項目について報告する。

#### (3) 〈児童生徒と教員との関わり〉に関するレビュー

##### 1) 関わりの意義

実践報告では、造形活動が作品制作だけを目的とするものではなく、造形活動を通じた児童生徒と教員との関わりを重要視する記述が多く見られる。例えば、齋藤(2009)は「担任のやり取り。これが、本人の気持ちの効用と活動の持続性に大きく関わっていることは否定できません。」と述べ、澤井(1988)も造形活動においては、「作品を作る中での指導者との楽しいやりとりの過程が大切」と述べている。両者の指摘は、児童生徒と教員との関わりが、作品を制作することと同様に重要な要素として活動に位置づけられていることを示している。

児童生徒と教員との関わりを重要視する背景として、重度・重複障害児の多くが全介助を必要とすることが挙げられる。造形活動は材料・用具に働きかけながら作品を制作する活動であるため、全介助を要する児童生徒に対して、教員による多種多様な支援が必要

### 実践報告の記載内容のカテゴリ一覧

- |  |
|--|
| カテゴリ1 <児童生徒の実態><br>1-1【造形活動における実態把握の方法】<br>1-2【発達年齢と生活年齢】  |
| カテゴリ2 <題材の工夫><br>2-1【感覚諸器官に直接訴えかける題材】<br>2-2【興味・関心、生活に密着した題材】<br>2-3【身体機能に合致した教材・教具】             |
| カテゴリ3 <児童生徒の学びと評価><br>3-1【操作性の向上】<br>3-2【外界への興味関心】   |
| カテゴリ4 <児童生徒と教員との関わり><br>4-1【関わりの意義】<br>4-2【関わりに関する指導上の留意点】<br>4-3【コミュニケーションの手段】<br>4-4【関わりの意味づけ】 |
| カテゴリ5 <指導上の問題点><br>5-1【造形活動の枠組みに関する問題】<br>5-2【障害特性に関わる問題】  |
| カテゴリ6 <作品の位置づけ><br>カテゴリ7 <教員同士の関わり><br>7-1【教員同士のチームワーク】  |

となる。この関係を高橋(1976)は、「指導者というよりも共同学習者の一員」と述べている。この、共同学習者という立場は、教員が単に指導を行うだけではなく、共に考え、共に制作を行う体制であることを示している。この体制を取る、もしくは取らざるを得ないことから、多くの実践報告の中では、児童生徒と教員との関わりが重要視されているのである。

このことから、児童生徒と教員との関わりを深めていくことを造形活動における意義として位置づけている記述もある。齋藤(1999)は、「単に触ることのみ、それをクリアしていくことだけを考えるのではなく、その背景にある大人(その子が大好きな人がいいです)と触って一緒に感じ取っていく」ことを造形活動の意義として位置づけている。また、蒔苗(2009)も「様々な素材やそれを使った活動」の中で児童生徒と教員とが関わることは、「生徒の中にある『感じること、気づくこと』の芽を育てること」に繋がる、という点に造形活動の意義を見出している。

##### 2) 関わりに関する指導上の留意点

造形活動における児童生徒と教員との関わりを高めるために、多くの文献では関わりに関する指導上の留意点が述べられている。例えば、高橋(1976)は「児童生徒が『自ら・・・したがっていること』を尊重し、信頼して援助する」ことや、「おおらかな気持ちで児童生徒に接する」ことが大切であると、木澤

(2010)は、「『やってみたいな』という心の動きを感じたら手を添えて手伝ってあげる。そのためには子供たちの微細な変化も捉えていこうとする丁寧さが必要。」と指摘している。また、澤井(1988)も、児童生徒の心情面での変化や身体的な動きを「共感の輪の中に巻き込み、ヒトとの関係の中に意味づけていくことが大事なこと」と述べている。

多くの執筆者が指摘しているように、造形活動の指導ではまず、児童生徒の気持ちを敏感に感じ取ること、そして、感じ取ったことを児童生徒にフィードバックすること、そしてそれを1対1の関係に留めるのではなく、集団の中に位置づけ、他者との関係の中で社会的な意味づけを行っていくことが必要であると指摘している。

また、重度・重複障害児の中には、行動の表れが微弱であるがゆえに、制作を行う上では、児童生徒の身体的、心理的变化を待つことを余儀なくされる状況がある。指導において、この、「待つ」ことを重要視する記述もある。齋藤(2003)は、「動かない指を無理に曲げてやらせようとしてもだめですね。曲げようとする意思があれば、微妙ではありますが、指は動きだします。そのわずかな動きを『待つ』こと。これがとても大切なんです。」と述べている。同じく高橋(1976)でも、「児童生徒自身のペースで学習させ、急がせたりしないこと」と述べられ、待つことによって児童生徒のペースが守られることを示唆している。これは、蒔苗(2009)が、「温かさを『感じて』じっとしていることも、手を大きく動かすと周りが喜ぶことに『気付くこと』も何かを作っているわけではないのですが、どちらも『感じたこと』を表現しています。」といった、何もしないことが含む多様な意味を教員が見出すことの重要性を蒔苗は指摘している。この視点は多くの教員が警戒する、指導における「やらせ」を防ぐことにも繋がると考えられる。

### 3) コミュニケーションの手段

茂木(2004)は、「アーティストックな表現活動は人と人をつなぐ働きがあり、多くの場合、非言語的の活動であり、言葉の壁を越えられるコミュニケーションツールです。」と述べている。では、実際にどのようにしてコミュニケーションが行われているのだろうか。

多くの重度・重複障害児は、言語的コミュニケーションが困難であり、主に非言語的コミュニケーションによってやり取りは行われる。しかし、その非言語的コミュニケーションも、児童生徒からの意図的な働きかけはほとんど無く、多くの場合、コミュニケーションは教員の読み取りによって行われる。齋藤(1999)が述べるように、彼らは、「外に向かって何らかのサ

インを出したいと思っているはずですが、でも、実際には、その『手段』も布で覆われたような状態」として教員は感じている。

では、教員は児童生徒のどのような行動のどの部分を、どのように読み取っているのでしょうか。ここでは、読み取りに関して記述されたものの中で、記述内容が多かったものを3種類示す。

まず、読み取りの方法として最も多かったのは、視線の動きによって意思を読み取っているものである。谷津(2010)の「目線でイエス、ノーの返事」、福田(1998)の「期待に満ちた目」、齋藤(2009)の「自分の周りの物事にはよく視線を送り、情報を集めている」、三木ら(2009)の「子どもが手元を見ている。これから描かれる個所とその先を見ようとしている」といった記述が挙げられる。

2つ目は、表情から読み取るものである。尾上(1996)の「表情も真剣そのもの」、齋藤(1999)の「いい顔をしません。」、木澤(2010)の「『やりたい』と言わんばかりの表情」、上原(1988)の、「『おやっ、なんだろう?』と一瞬目を凝らした表情が出たとか、笑顔が出たと言ってはささやかに喜んだ。」、齋藤(2009)の、「『もっと!』という口の動きを繰り返す。」といった口の動き等も含めた表情の変化から読み取りを行っている。

3つ目に数が多かったものとして、体の動きで児童生徒の気持ちを読み取ろうとするものである。三木ら(2009)の「手指が汚れることをためらうのか、手を少し引っこめたり」や、木澤(2010)の「全身に力を入れ、『やりたい』と言わんばかり」や、齋藤(1999)の「手が引込む度合い」によって気持ちの表れを捉えるもの、そして大竹(1997)の「体をこぼらせて泣いている生徒が、指導者の声掛けに泣き止み、リラックスした手の動きになり、活動する手先の方を意識するようになる。」といった手の動きの変化から読み取るもの等、体の動きによって気持ちを読み取っている記述も多くみられる。その他には、数は多くなかったが、齋藤(2009)の「呼吸の状態」から読み取る記述もあった。

以上のように、コミュニケーションは非言語的なものが中心であり、教員は表情、視線、体の動きと児童生徒の心情とを関連させて読み取りを行っているのである。

### 4) 関わりの意味づけ

重度・重複障害児の造形活動において、何をもって作品とするのかという問題は、文献では、教員が関わりの中で児童生徒の行動や意思をどのように捉え、意味づけたのかということと同義で述べられている。齋

藤(2002)は、「授業を展開していく上でのポイントは、彼らの出したものを受け止める側、つまり我々教員の作品に対する見取り方だと思っています。」と述べ、同じく蒔苗(2004)も「作品となるためには、それを表現と受け止める人が必要です。」と述べている。例えば、齋藤(2004)は、「数センチ数ミリ糸を持った指を移動させる。その『意志』の力が、ここでの造形活動のすべて」であり、「彼は自分の意志の力によって、身体表現を起こせた、それが彼の『表現活動』」であると捉えている。同様に、重度・重複障害児の造形活動では「健常児が絵を描き、物を作ることと同じ価値をその数ミリに見出すこと」が必要であると述べている。

一方、意図的ではない、表出レベルの行動によって外界に変化がもたらされたものも表現活動と捉える記述もある。金山(1996)は、造形活動の中で偶発的に描かれた描跡について、「これらはすべて介助者とのコミュニケーションの結果生まれた活動の跡」であるとし、「介助者からのアプローチとそれに対する園生の反応の力動跡を残したものであることを考えると単なるでたらめ描きとは思えない」と述べている。つまり、関わりによって生まれた偶発的な描跡も作品として捉えていくべきであると金山は指摘しているのである。

これらの捉え方に共通していることは、いわゆる一般的に行われている、絵を描いたり彫刻を作ったりする活動に対する評価とは異なる枠組みを用いて児童生徒の活動の評価を行っているということである。齋藤(2002)は、「既成の考え方に縛られることのない広い間口を持って彼らの表現を受け止める器量が、肢体不自由児に限らず障害児・者の表現活動に対して必要なのではないのでしょうか。」と述べ、金山(2002)も、「『表出的ななぐりがき』を表現作品とする(捉える)介助側の姿勢(作品観)」によって活動が持つ意味内容が変容することを示している。これらの指摘は、活動を見取る側の捉え方や評価の枠組みが活動や作品の意味内容を決定づけることを示している。

## V. まとめと今後の課題

以上の文献検討を踏まえて、まとめと今後の課題を示す。本研究の対象となる重度・重複障害児の多くは、全介助もしくは部分介助を要し、活動を行う上では常に何らかの関わりや支援が必要な児童生徒である。特に、造形活動では手や体全体を使って作品制作を行うため、児童生徒に対する働きかけや身体的・認知的支援を必要とする度合いが高い。論中でも述べた通り、

近年、障害を個人因子と環境因子の双方から捉え、その関連性について十分考慮することがこれまで以上に求められている<sup>25)</sup>。学校教育では特に「人的環境」<sup>26)</sup>が果たす役割が大きく、支援を中心とした児童生徒と教員の関わり方の在り方を模索していく必要がある。このことは、すでに多くの実践家が文献の中で重要性を指摘していることである。

しかしながら、本稿で示した通り、重度・重複障害児の造形活動における学術研究では、児童生徒と教員との関わりに焦点化した研究が行われていないのが現状である。このことから、今後進めていく研究の方向性として、造形活動の中でどのような関わりが行われているのか、その実態を調査すると共に、関わりが含む意味内容を明らかにしていく必要があると考える。

## 【付記】

本研究は、平成24年度～26年度科学研究費補助金、若手研究(B)、研究課題「重度・重複障害児の高次の造形活動を導く指導原理・方法の構築に関する研究」(課題番号24730738)の研究成果の一部として報告されている。

## 【引用・参考文献】

- 1) 竹内まり子(2010)「特別支援教育を巡る近年の動向」、『調査と情報-ISSUE BRIEF-』,(684), 国立国会図書館, p.6
- 2) 文部科学省(2009)『平成21年版特別支援学校学習指導要領解説 総則編』, p.6
- 3) 同上書, p.6
- 4) 姉崎弘(2009)『特別支援学校における 重度・重複障害児の教育 第2版』, 大学教育出版, pp.7-8
- 5) ICIDH: International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (国際障害分類)
- 6) ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health (国際生活機能分類)
- 7) 文部科学省(2009)『平成21年版特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』, pp.19-20
- 8) 国立特殊教育総合研究所(2005)『ICF(国際生活機能分類)活用の試み』, ジアース教育新社, p.6
- 9) 同上書, p.11
- 10) 前掲書7), p.20
- 11) 前掲書7), p.22
- 12) 口分田政夫(2009)「障害者自立支援法下での重症心身障害児・肢体不自由児等の障害程度に関する客観的な評価指標の開発に関する研究」, 『厚生労働省科学研究費補助金報告書』, p.57



- 13) 川住隆一 (1999) 『生命活動の脆弱な重度・重複障害児への教育的対応に関する実践的研究』, 風間書房, p.5
- 14) 鈴木清, 加藤安雄編 (1973) 『講座 心身障害児の教育 I 心身障害児教育の歴史と現状』, 明治図書出版, p.42
- 15) 平野日出男, 河添邦俊, 戸崎敬子編 (1984) 『重複障害児の教育』, 青木書店, p.24
- 16) 同上書, p.44
- 17) 文部科学省 HP (1971) 中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」(平成24年7月2日閲覧)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309492.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309492.htm)
- 18) 同上書
- 19) 久保庭信一 (1978) 「養護学校の義務制の実施を控えて」, 『特殊教育』, 22, p.2
- 20) 藤原正人編, 久里浜の教育同人会(1982)『重度・重複障害児の教育-久里浜養護学校の教育実践報告-』, 光生館, p.8
- 21) 文部省 (1975) 『重度重複障害児に対する学校教育の在り方について』
- 22) 前掲書15), p.90
- 23) 美術教育を進める会 (1991) 『人格の形成と美術教育③ 障害児の美術教育』, あゆみ出版, p.52
- 24) 国立教育政策研究所 HP (1979), 学習指導要領データベース『昭和54年版盲学校, 聾学校, 及び養護学校学習指導要領』, (2012年7月2日閲覧)  
<http://www.nier.go.jp/guideline/s54sej/chap5.htm>
- 25) 前掲書7), p.22
- 26) 同上書, p.20

## 【重度・重複障害児の造形活動に関する文献リスト】

### <学術論文>

- 高橋晃 (1974) 「脳性マヒ児と美術教育」, 『東京教育大学附属桐が丘養護学校紀要』, (10), pp.162-178
- 高橋晃 (1975) 「脳性まひ児と美術教育(Ⅱ) - 描画行動の発達過程と指導上の問題とを中心にして -」, 『東京教育大学附属桐が丘養護学校紀要』, (11), pp.124-136
- 高橋晃 (1979) 「脳性マヒ児と美術教育(Ⅲ) - 描画行動の発達過程とその治療教育的役割の検討を中心にして -」, 『筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要』, (15), pp.35-54
- 高橋晃 (1980) 「脳性マヒ児と美術教育(Ⅳ) - 『教科』と『養護・訓練』における学習の連続性 - (その1)」, 『筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要』, (16), pp.23-37
- 高橋晃 (1981) 「脳性マヒ児と美術教育(Ⅴ) - 『教科』と『養護・訓練』における学習の連続性 - (その2)」, 『筑波大学附属桐が丘養護学校研究紀要』, (17), pp.30-45
- 木代喜司 (1993) 「障害児の指導実践から美術教育の原点を考える - 京都府の養護学校における重度重複障害児の美術指導から美術教育の根源的基礎を考察する -」, 『美術科教育学会誌』, (14), pp.65-75
- 竹田艶子 (1997) 「肢体不自由児における描画用具の一考察」, 『大学美術教育学会誌』, (30), pp.317-326
- 金山和彦 (2000) 「重症心身障害児の造形活動について 施設における陶芸指導の現状と課題からの考察」, 『美術教育』, (280), pp.46-54
- 前芝武史 (2005) 「肢体不自由養護学校における彫塑領域の教育実践と考察 - 筑波大学附属桐が丘養護学校本校高等部1年Aコースでの実践を通して」, 『美術科教育学会誌』, (26), pp.359-375
- 岸田由佳, 大谷正人(2010)「特別支援教育におけるアートセラピー的アプローチの可能性」, 『三重大学教育学部研究紀要』, 教育科学第61巻, pp.219-249
- 池田史志 (2012) 「肢体不自由特別支援学校の子どもの美術 - 感触遊びの延長としての作品作り」, 『大学美術教育学会誌』, (44), pp.63-70

### <実践報告>

- 福島勲 (1961) 「生きるよろこびのささえに」, 『教育美術』, Vol.22, NO.4, p.10
- 江渡英之 (1971) 「小さくて大きなできごと - 重症障害児の成長 -」, 『美育文化』, 21, (11), pp.34-37
- 井上武美 (1974) 「手足の不自由な子どもたちから教えられた美術教育」, 『美育文化』, 24, (12), pp.17-23
- 江渡英之 (1974) 「養護学校と描画材」, 『美育文化』, 24, (7), pp.35-38
- 高橋晃 (1974) 「重度・重複障害児教育の実践 - 随伴障害の顕著な脳性マヒ児の造形活動とその指導 -」, 『季刊 - 特殊教育』, (3), 東洋館出版, pp.27-36
- 高橋晃 (1976) 「脳性まひ児の表現学習とその指導」, 『教育美術』, (37), pp.23-34
- 鳥居みち (1980) 「新聞紙で作ろう」, 『障害児の『えがく・つくる』教育の理論と実践』, 美術教育を進める会障害児分科会, pp.37-49
- 山中啓三 (1980) 「向日葵の『えがく・つくる』のとりくみ」, 『障害児の『えがく・つくる』教育の理論と実践』, 美術教育を進める会障害児分科会, pp.50-52
- 松浦妙子 (1980) 「石こうで, すきな形づくり」, 『障害児の『えがく・つくる』教育の理論と実践』, 美術教育を進める会障害児分科会, pp.53-55
- 糸日谷敬一 (1980) 「小麦粉の『おもち』作り」, 『障害児の『えがく・つくる』教育の理論と実践』, 美術教育を進める会障害児分科会, pp.56-58

- 玉野良雄 (1983)「キラキラ屋園での特殊な造形指導」, 『美育文化』, 33, (12), pp.28-31
- 吉永太市 (1983)「遊戯焼について」, 『美育文化』, 33, (12), pp.32-35
- 上原昌子 (1988)「“ふれる, えがく”の意味をさぐる」, 『子どもと美術』, (17), p.48
- 澤井和美 (1988)「花咲き山をつくろう」, 『子どもと美術』, (17), pp.49-53
- 齋藤武博 (1994)「つれづれぐさートランスクリプション」, 『子どもと美術』, (36), pp.64-65
- 尾上真由美 (1996)「くるくる回るねん土のお皿ー障害の重い寝たきりの子にも活動をー」, 『子どもと美術』, (40), あゆみ出版, pp.56-59
- 杉山勲 (1996)「うつる驚き うつす喜び “スチレン版画”」, 『教育美術』, (647), 教育美術振興会, pp.47-48
- 金山和彦 (1996)「描画活動による重症心身障害者の行動変容について: 活動介助からの一考察 (抽出者2名の描画記録から)」, 『日本保育学会大会研究論文集』, (49), pp.462-463
- 大竹真千英 (1997)「重症重複障害児の美術教育 身近な素材を利用したの試み」, 『肢体不自由教育』, (131), 日本肢体不自由児協会, pp.52-57
- 福田智恵 (1998)「子どもたち, 先生たちとしっかり手をつないで お気に入りの道具づくり」, 『子どもと美術』, (43), pp.30-34
- 齋藤武博 (1999)「ふれる・さわる・つかむー障害を持った生徒の造形活動ー」, 『子どもと美術』, (46), pp.38-43
- 近藤康太 (2003)「表現の喜びを目指して」, 『教育美術』, (735), pp.54-55
- 齋藤武博 (2003a)「P・ドライポイント2002」, 『教育美術』, (732), 教育美術振興会, pp.56-57
- 齋藤武博 (2003b)「オシャレな造形活動 肢体不自由児の造形活動の今」, 『教育美術』, (738), 教育美術振興会, pp.38-41
- 齋藤武博 (2004)「その手がつかむもの 肢体不自由児の造形活動」, 『教育美術』, (742), 教育美術振興会, pp.41-43
- 蒔苗正樹 (2004)「表現することの原点に向かって」, 『教育美術』, (745), 教育美術振興会, pp.56-57
- 美術教育を進める会編 (1991)『人格の形成と美術教育③ 障害児の美術教育』, あゆみ出版
- 茂木一司 (2004)「平成15年度群馬大学教育学部フレンドシップ事業『あさひ de アート』障害児のためのメディアアートワークショップ (平成15年12月7日, 於群馬県立あさひ養護学校, 桐生市)」, 『教育美術』, (743), 教育美術振興会, pp.60-61
- 池田史志 (2006)「肢体不自由養護学校における美術ー生徒の実態を基盤とした拡大的手法による教材作りー」, 『教育美術』, (770), 教育美術振興会, pp.40-57
- 齋藤武博 (2008)「肢体不自由児の造形活動ー医療的ケアを絡めた授業の姿ー」, 『子どもと美術』, (46), pp.57-59
- 齋藤武博 (2009)「「え? まだやるの? もう, 授業はおわりなんですけど…」ー筋疾患の生徒の造形活動ー」, 『子どもと美術』, (65), pp.58-61
- 蒔苗正樹 (2009)「重症重複障害児の美術表現ー感じることを, 気づくことを育てるー」, 『肢体不自由教育』, (190), 日本肢体不自由児協会, pp.52-53
- 三木裕和, 原田文孝 (2009)『重症児の授業作り』, クリエイツかがわ
- 吉川あゆみ (2009)「遊びから学びへー『しゃぼんだま』の活動を通して」, 『子どもと美術』, (65), pp.62-65
- 木澤愛子 (2010)「重症重複クラスの図工 草花で表現するフラワーアレンジメント」, 『みんなのねがい』, (515), 全国障害者問題研究会, pp.28-30
- 谷津真智子 (2010)「お気に入りの動物を版画に」, 『子どもと美術』, (66), pp.54-57
- <書籍>
- 田村一二 (1974)『ちえおくれと歩く男』, 柏樹社, p.107
- 田村一二 (1980)『この子らと共に』, 雷鳥社, pp.78-79
- 美術教育を進める会 (1991)『人格の形成と美術教育 ③ 障害児の美術教育』, あゆみ出版, pp.50-60, 79-92
- 小柳博靖 (2005)「きれいな作品よりも, いい体験を」, 『障害の重い子どもの授業づくり』, 飯野順子編, pp.122-138
- 三木裕和, 原田文孝 (2009)『重症児の授業作り』, クリエイツかがわ, pp.19-24, 46-47,
- 新見俊昌 (2010)「子どもの発達と描く活動 保育・障がい児教育の現場へのメッセージ」, かがわ出版, pp.21-25
- <雑誌の特集>
- 教育美術振興会 (1961)「特集 忘れられた子どもたち」, 『教育美術』, 1961年10月号
- 教育美術振興会 (1972)「特集 『美術教育の役割』ー我が国の特殊教育について」, 『教育美術』, 1972年7月号
- 教育美術振興会 (1973)「特集 障害児の心と表現」, 『教育美術』, 1973年7月号
- 教育美術振興会 (1981)「特集 『障害児教育の可能性』ー美術教育の視点から」, 『教育美術』, 1981年6月号
- 美育文化協会 (1983)「特集 障害児と美術教育」, 『美育文化』, 1983年12月号
- 美術教育を進める会 (1988)「特集 障害の子らと歩む」, 『子どもと美術』, NO.17
- 全国障害者問題研究会 (2010)「特集 障害のある人の造形活動」, 『みんなのねがい』, 2010年1月号